تعليمية اللغات واللغة العربية – إشكاليات وتحديات

لطيفة هباشي
قسم اللغة العربية وآدابها
جامعة باجي مختار– عنابة

ملخص

تقدم هذه الدراسة قراءة نقدية لواقع العلاقة بين تعليمية اللغات واللغة العربية في العالم العربي، من خلال إبراز الإشكاليات التي تصادف توظيف هذا التخصص المعرفي التوظيف المناسب، ومعرفة التحديات التي تواجهه لخدمة اللغة العربية. فأما الإشكاليات فقد تتبعناها في ثلاثة مصادر يفترض أن تكون مجالا للاستفادة من تعليمية اللغات في تطوير البحوث العلمية الخاصة بتعليم اللغة العربية وهي الجامعات وأقسام اللغة العربية، والكتب والأبحاث، ومناهج تعليم اللغة العربية. وأما التحديات فقد مسّت مستويات عدة تمثّلت في بناء المناهج، وتكوين المعلمين، وتعلّم اللغة العربية ذاتيا، وتحقيق الجودة. وهو ما مكننا من تقديم اقتراحات في تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها.

الكلمات المفاتيح: تعليمية اللغات، تعليم اللغة العربية، البحث العلمي العربي.

Résumé

Cette étude présente une lecture de la relation entre la didactique des langues et la langue arabe, en signalant les obstacles qui, empêchent l'utilisation de cette spécialité cognitive à sa juste mesure, et de connaître les défis qu'elle doit relever dans sa quête pour en faire bénéficier la langue arabe. Pour atteindre cet objectif, nous avons tenté de montrer les bénifices de la didactique pour l'enseignement de la langue arabe, les ouvrages et la recherche. Par ailleurs, nous avons mentionné les défis qu'elle doit faire face tels que, la construction des programmes, la formation des enseignants, l'auto apprentissage, la réalisation de la qualité.

Mots clés: Didactique des langues, l'enseignement de la langue arabe, la recherche scientifique arabe.

Abstract

This study presents a reading of the relationship between language teaching and the Arabic language in the Arab world, highlighting the problems that hinder the appropriate use of this cognitive field, and reveal the challenges that it encounters so that the Arabic language gains benefit out of it. Regarding the problems, we studied three sources believed to benefit from language teaching to develop scientific research in Arabic teaching, which are the universities, the department of Arabic language, books and research topics and education programs of the Arabic language. For the challenges, they concern many levels, such as syllabus design, teachers' training, of the Arabic language self-learning, and the achievement of a good quality. As a final step, we present suggestions to benefit from language teaching in the development of the Arabic language.

Keywords :Language teaching, arabic teaching, scientific research in arabic.

تقديم:

أصبح تعليم اللغة العربية مجالا مستباحا للخوض فيه من طرف من اختلفت تخصصاتهم العلمية، وتباينت اتجاهاتهم الفكرية والثقافية؛حتى غدا هذا المجال موضوعا عاما يمكن لكل مثقف أو صاحب شهادة أن يدلي بدلوه فيه ؛فيتجاوز إعطاء الرأي إلى الحكم والتقرير فالتقعيد، من دون مراعاة لحساسية هذا الموضوع وتشعبه وتعقّده من جهة، وأهميته وحاجتنا إليه من جهة أخرى.فراح الكثير من المؤلفين والكتاب يبحثون لأنفسهم عن مسوغات علمية تارة وغير علمية تارة أخرى لطرقه؛ فهذا يحق له ذلك لأنه يحمل علما ما، والآخر لأنه مارس التعليم، والآخر يرى أن التعليم فن لا يخضع الى قوانين علمية بل يحتاج الى إبداعات ذاتية، وبعضهم يذهب – للأسف – إلى حد اعتبار تعليم العربية مجالا سهلا وبسيطا، لا يحتاج إلى الكثير من الحذق العلمي والثقافي.

إن هذه النظرة البدائية والقاصرة عند بعض العرب تقابلها عند غيرنا من الشعوب المتقدمة نظرة ايجابية وعلمية، فوّضت أمر تعليم اللغات الى تخصّص معرفي تتظافر فيه الكثير من المعارف لتدرس موضوعا واحدا بجميع تشعباته، ويسهر المتخصصون فيه **فقط** على البت في قضاياه وشؤونه. إنه تعليمية اللغات؛ هذا التخصّص الذي رغم مرور أكثر من نصف قرن على نشأته إلاّ أنه ما يزال دخيلا وغريبا على الثقافة والبحث العلمي العربي،؛فلم يوظّف التوظيف المناسب في خدمة قضايا اللغة العربية. وهذه هي الفرضية التي سيُبني عليها هذا العمل، الذي يهدف إلى الوقوف على أهم الإشكالات التي حالت دون الاستفادة من تعليمية اللغات في تعليم اللغة العربية، وأيضا معرفة أهم التحديات التي يمكن أن يكون لهذا التخصّص المعرفي أثر ايجابي فيها.وذلك من خلال التطرق إلى العناصر الآتية:

1 -مفهوم تعليمية اللغات.

2 -إشكالاتها في العالم العربي.

3 -أهميتها في تطوير اللغة العربية والتحديات التي تواجهها.

4 -اقتراحات للاستفادة منها في تطوير اللغة العربية.

1-**مفهوم تعليمية اللغات** (**Didactique Des Langues**):

1-1-نشأته :

ظل علم التربية فترة طويلة مهتما بالتخطيط ودراسة كل ما له علاقة بالتعليم بصفة عامة، فقدّم طرائق وتقنيات ومفاهيم أفادت في تطوير منظومات التعليم، ولكن عيب على تلك الأبحاث عدم مراعاتها لخصوصيات كل معرفة عند تعليمها ؛بل كان تركيزها الأكبر على العلاقات التربوية بين المعلم والمتعلم. وهذا ما دفع بمنتقدي هذا التوجه إلى الدعوة إلى تخصص يهتم بتعليم كل معرفة بحسب خصائصها الابستيمولوجية، فأطلقوا عليه مصطلح (Didactique) .وقد استعمل الغربيون هذا المصطلح للدلالة على التخصص الذي ينظر إلى تعليم أي مادة نظرة علمية ويميز بين تعليم مختلف المواد، و موازاة مع محاولة علماء التربية الاستقرار على مفهوم محدد للتعليمية، كان اللّسانيون في الخمسينيات يحاولون توظيف نتائجهم في ميدان تعليم اللغات الأجنبية، فأطلقوا على هذا التوظيف عدة مصطلحات من قبيل:اللسانيات التطبيقية، وتعليمية اللغات ،والدراسة العلمية لتعليم اللغة الأجنبية ...، غير أن مصطلحا واحدا حاز على الاستقرار والشيوع هو تعليمية اللغات (didactique des langues)، بعد أن مرّ بأربع محطات مهمة هي:

• مرحلة التداخل مع اللسانيات التطبيقية(من منتصف القرن العشرين إلى السبعينات):حيث اختلف العلماء في استعمال أحد المصطلحين (اللسانيات التطبيقية أو تعليمية اللغات) للدلالة على العلم الذي يختص بتوظيف المعرفة اللسانية في تعليم اللغات، فقد حاول كل من "ماكي"(W.F.Makey) في كتابه: "تحليل تعليم اللغة (language teaching and anlysis)"سنة1965، و"دوني جيرار" (D.Girard) في كتابه "اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات"(linguistique appliquée et didactique des langues) سنة 1972 تحديد مفهومها واختيار مصطلح (Didactique) بدلا من اللسانيات التطبيقية. يقول "جيرار" في هذا الصدد:«إن من حق تعليم اللغات أن يكون له وجوده المستقل، ليس باعتباره مجرد فن وإنما باعتباره علما يستفيد من علوم إنسانية مختلفة، ...وقد نجح "ماكي" في اقتراح مصطلح (Didactique) للدلالة على المحتوى العلمي لتعليم اللغات بدلا من اللسانيات التطبيقية، فلم لا نستعمله نحن أيضا عوض اللسانيات التطبيقية ؟»[1].

• مرحلة الانفصال(من السبعينات إلى بداية ثمانينات القرن العشرين):إذ استقلت عن اللسانيات التطبيقية، وصارت فرعا مهما من فروعها، إلى جانب الترجمة الآلية وعلم أمراض الكلام، غير أن هذه الفترة عرفت نقاشا واسعا ومحتدما بين اللسانيين والتربويين حول انتماء تعليمية اللغات؛ إذ هناك من رأى أنها فرع من اللسانيات التطبيقية، و هناك من صنفها ضمن فروع التعليمية العامة. التي تم تحديد مفهومها وتمييزها عن علم التربية في هذه المرحلة على يد "كلود غانيون" (Gangnon)، في كتابه "تعليمية مادة " (Didactique d’une discipline) سنة 1973 [2].

• مرحلة الديداكتولوجيا [3](Didactologie) : بعد انفصال تعليمية اللغات عن اللسانيات التطبيقية اتسع مفهومها نتيجة لاتساع مجالاتها المرجعية ومصادرها التي تستفيد منها؛ فانفتحت على علوم كثيرة صار معها تدريس الثقافات هدفا لتدريس اللغات.وهذا ما دفع إلى تبني مصطلح "ديداكتولوجيا اللغات "بدلا من تعليمية اللغات .

• مرحلة العودة والاستقرار:عرفت هذه المرحلة ازدهارا كبيرا في مفهوم تعليمية اللغات، وتراجعا عن مصطلح ديداكتولوجيا اللغات والثقافات[4]؛ فأصبحت بذلك علما قائما بذاته له مادته وموضوعه ومنهجه ومصطلحاته يقول "بيران" (Puren):«إن العلم الذي نستمر في تسميته بتعليمية اللغات قد وصل إلى مرحلة من تطوره التاريخي يشتغل فيها في الآن نفسه كميتودولوجيا وكتعليمية ...وكديداكتولوجيا اللغات والثقافات»[5].

1-2-ماهيتها:

عرّف "كوست" (coste) تعليمية اللغات على أنها: «مجموع الخطابات المكتوبة و المنطوقة المنتجة حول تعليم وتعلم المعارف والمهارات المساهمة في معرفة واستعمال لغة غير لغة المنشأ»[6].

فهي بهذا المفهوم خطاب فوقي يدور حول التعليم والتعلم ،فيخرِج من دائرته كل الخطابات والعمليات المنتجة أو الممارسات الحاصلة في ميدان التعليم، وتحديدا داخل الفصول الدراسية، وربما يكون رأي "موارون" (Moirand) في هذه القضية أدق، حين عرّفت تعليمية اللغات على أنها مجموع خطابين مختلفين يصف الأول ما يحدث داخل الفصل، والثاني الذي يُنتج حول التعليم والتعلم في شكل دراسات (و هو النوع الذي تحدث عنه كوست)؛ فهو-حسب موارون-خطاب يدور حول

الفصل ولكنه لا يلجه؛ إذ يتساءل ويحدد إشكاليات ودوافع واحتياجات ومحتويات التعليم وأساليب تقويمه(7).

إن تعليمية اللغات علم يدرس عملية تعليم اللغات دراسة علمية، وذلك لأنه يطمح إلى نقل هذه العملية من صبغتها الفنية إلى طابع علمي و تحليلي وتجريبي، فاتخذت من تدريس اللغات سواء اللغة الأولى، أو الأجنبية (8) مادة تشتغل عليها، وإشكاليات تتعلق كل واحدة منها بمكون من مكونات العملية التعليمية(المعلم، المتعلم، الأهداف، المحتوى، الطرائق، الوسائل، التقويم) مواضيعا لها، وتمثلت تلك الإشكاليات في من يعلّم؟ من يتعلم ؟ ولماذا تعلّم اللغة؟ و ماذا نعلّم من اللغة؟ وكيف نعلّم؟ و بماذا نعلّم؟ وماذا علّمنا؟

و من أبرز خصائص تعليمية اللغات التي ترفع من مصداقيتها العلمية ضمن شبكة العلوم الإنسانية أنها:

-**علم نظري وتطبيقي**؛ وذلك أنها تقوم بتحليل الوضعية التعليمية، وانتقاء ما يفيدها من العلوم الأخرى، من أجل تقديم تصور أو مقاربة لتعليم اللغات، ولكنها لا تكتفي بهذا الجانب النظري بل تتعداه إلى تطبيق تلك المقاربات في وضع طرائق وتقنيات تمّ تجريبها وتقويمها .

-**علم يربط بين التخصصات** (**Interdisciplinaire**)، لأنه يوظف طرائق ومفاهيم من علوم متصلة به، لها علاقة بالعملية التعليمية من جهة، وباللغة من جهة أخرى؛ فهو حقل معرفي يركّب ويربط بين عدة علوم لها علاقة بتعليم اللغات؛ كاللسانيات وعلوم النفس وعلم الاجتماع وعلوم التربية، وهذه الخاصية شبيهة بخاصية الجغرافيا في علاقتها بالجيولوجيا والاقتصاد وعلم المناخ وعلوم البيئة ... (9)؛ وذلك لأنه يهتم بانتقاء ونقل المفاهيم والطرائق من التخصصات الأخرى ليحوّلها ويوظّفها بحسب ما تقتضيه طبيعة التعليم والتعلم، وهو بهذه الخاصية يمارس قوة التأثير على العلوم الأخرى.

-**علم متعدد التخصصات** (**Pluridisciplinaire**)؛ إذ يدرس موضوعا تعليميا واحدا من منظور عدة تخصصات أخرى، و كل تطوّر أو تغيّر في تلك العلوم يؤدي حتما إلى تغيره وتطوره.وهذا ما يجعله في موقع تأثر.

-**علم متداخل التخصّصات**(**Transdisciplinaire**)(10) نتيجة لعلاقة التأثر والتأثير بين تعليمية اللغات والعلوم المساعدة لها، أصبحت تعليمية اللغات علما متداخل التخصّصات، تمتزج فيه المعطيات والمفاهيم، وتتعاون فيه العلوم من أجل خدمة موضوع واحد متشعّب.إن تعليمية اللغات بهذه الخاصية أضحت المجال الذي يتوخى تطبيق نتائج العلوم الأخرى في ترقية طرائق تعليم اللغات، ولذلك فإنه يرتبط بعدد كبير من العلوم والتخصصات أهمها اللسانيات وعلم التربية وعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم الاتصال و الابستيمولوجيا وعلم الحاسوب.

يتضح مما سبق أن تعليمية اللغات معرفة علمية خصبة (11)، أثبتت خصوبتها في قدرتها على الربط بين جميع هذه الحقول العلمية، وتحقيق الانسجام بينها والاستفادة منها، وكذا في ما قدمته من ثمار طوّرت تعليم اللغات في الغرب، فاستطاعت أن تحقق قدرا كبيرا من العلمية و الدقّة والمنهجية، وتجد موقعا مهما على خارطة المعرفة البشرية؛ إذ اسندت إليها الدول المتقدمة مهمة الارتقاء بلغاتها تعليما ونشرا، فخصّصت لها الكثير من مراكز البحث والمجلات المتخصصة، وحتى هيئات تشرف على تنظيم وتطبيق الأبحاث التعليمية في تطوير تعليم لغاتهم كالهيئة الأوروبية الموحدة لمعايير

اللغات (CECR)، التي تقدم المعايير العلمية التي ينبغي أن يستند إليها تعليم أي لغة أوروبية.

كما أن الأبحاث في هذا المجال جد متطورة مقارنة بما نتداوله في ثقافتنا العربية، وبإلقاء نظرة شاملة على تلك الأبحاث يمكننا ملاحظة مستوى ذلك التطور، فإذا أخذنا على سبيل المثال التجربة الفرنسية يمكن تسجيل الملاحظات الآتية:

- استقرار مفهوم تعليمية اللغات بعد ضبطه وتجاوز مرحلة تأسيسه.
- استقلالها عن علم التربية، فأصبحت هي العلم الذي توكل إليه مهمة تعليم اللغات.
- تغير في أهم أهدافها، فبعد أن كانت تهتم بتعليم اللغة تعدّت ذلك إلى تعليم الثقافة عن طريق اللغة، إيمانا منها بأن الثقافة تشكل مجالا مهما من مجالات تعليم اللغات، وتكمّل المهارات اللغوية الأربع لتصير مهارة خامسة ينبغي تنميتها لدى المتعلم، وهذا التحوّل صاحبه تحول في المصطلح إذ أصبحنا كثيرا ما نقرأ مصطلح تعليمية اللغات والثقافات (Didactique Des Langues et Cultures) أو ما يرمز له ب:DLC .
- تعدد المقاربات والطرائق الموظفة في تعليم اللغات، فبعد المقاربتين البنوية والتواصلية تطبق حاليا في أوربا المقاربة والطريقة العملية (Actionnelle)، التي اعتمدت على مفاهيم ومبادئ المقاربة التواصلية وأضافت مفاهيم أخرى كان أهمها مفهوم التفاعل (interaction) والمهمة (tâche)[12].
- تعدد وتنوع الأبحاث، إذ نقرأ في مجلاتهم وكتبهم مواضيعا دقيقة تنم عن مستوى التطور العلمي الذي وصلوا إليه.

لقد تطور الوعي بأهمية البحث في تعليمية اللغات بشكل ملحوظ في السنوات الأخيرة في البلدان الغربية، فأصبحت لها الشرعية الكاملة في الوجود من حيث أنها علم قائم بذاته، له مرجعيته المعرفية ومفاهيمه وإجراءاته التطبيقية[13]. و هذا ما يجعلنا نتلمّس واقعها في العالم العربي لنعرف حظ البحث العلمي العربي منها، ومدى الاستفادة منها في تحسين تعليم اللغة العربية.

2- إشكاليات تعليمية اللغات في العالم العربي:

ارتبط دخول تعليمية اللغات الى الثقافة العربية بدخول اللسانيات التطبيقية، الذي جاء متأخرا مقارنة بنشأته في العالم الغربي، غير أن تلقيها في البداية كان على أساس أنها فرع من فروع اللسانيات التطبيقية؛ بمعنى أنها صادفت الكثير من العوائق نفسها التي واجهت تلقي اللسانيات؛ من عدم استقرار في المصطلح، و تداخل في المفهوم مع علوم وتخصصات أخرى، و ارتياب في تلقيها أحيانا، ورفضها أحيانا أخرى. وربما تفاقمت صعوبات تلقيها لتصل الى جهلها أو تجاهلها من طرف المشتغلين على تعليم اللغة، الذين يفترض فيهم أن يستفيدوا منها في تطوير لغتنا .

إن مشكلة البحث التعليمياتي العربي الأولى الرئيسة-حسب رأيي- هي عدم الوعي بوجود مشكلة و إدراكها؛ وبالتالي عدم الإجماع عليها. وهذا ما يحول دون دراستها و وضع الحلول لها، وربما يعود ذلك إلى أسباب عديدة أهمها: عدم تقبل تعليمية اللغات كتخصص معرفي تسند إليه مهمة البحث في تعليم اللغة العربية، وعدم وضعها موضع الاهتمام اللازم، بل بقائها غريبة عن الثقافة العربية، أضف إلى ذلك ندرة المادة العلمية والأبحاث التي تقدمها وتعرّف بها.

ولإدراك و كشف حقيقة وجود أزمة في البحث التعليماتي العربي ينبغي أن ندرسه دراسة نقدية فاحصة لمختلف جوانبه؛ ومختلف ارتباطاته مع العلوم والظروف المحايثة له؛ وتأتي أهمية هذه

الدراسة النقدية لتقوّم هذا البحث العلمي من حيث أنه جزء من شبكة معرفية حية، تنمو وتتأثر، وليس مجرد ممارسة علمية فردية معزولة.و بخاصة إذا علمنا أن البحث التعليمياتي العربي يعاني من غياب ظاهرة التأمّل الابستيمولوجي، التي غدت اليوم ظاهرة صحية لتقويم وتطوير العلوم؛ و« نقصد بغياب التأمل الابستيمولوجي غياب وعي نقدي يسائل واقعنا و إنتاجاتنا العلمية بشكل مستمر، بغية تقويمها والوقوف على مكامن الخلل فيها »[14].كما أن من العوائق التي تحول دون تقدم البحث التعليماتي عدم وجود نقد علمي لما يكتب حول تعليم اللغة العربية، إذ نلاحظ خصاصة كبيرة جدا في مثل هذه الكتابات التقويمية لواقع تعليمية اللغات في الوطن العربي.

وسعيا وراء تشريح هذا الواقع يمكن رصد عدد من الملاحظات من مصادر حاملة وحامية للغة العربية يفترض أن تحضر فيها تعليمية اللغات وهي: الجامعات وأقسام اللغة العربية، والكتب والأبحاث، ومناهج تعليم اللغة العربية.

2-1- إشكالياتها في الجامعات وأقسام اللغة العربية:

تدرّس تعليمية اللغات في الجامعات الغربية وتحديدا في جميع معاهد اللغات والآداب والتربية وعلم النفس والمدارس العليا لتكوين معلمي اللغات وإطارات التعليم، وأما في جامعاتنا فقد تبين لي وجود عدد من النقائص التي تنم عن تأخر واضح في هذا المجال، من خلال استطلاع أجريته على برامج ومقررات بعض الجامعات والمعاهد العربية[15] ،ومقابلات شفوية مع بعض أساتذة الجامعات والمتخصصين في شؤون اللغة العربية[16] وهي:

- لا تقدّم تعليمية اللغات كتخصص أو كمادة مستقلة في أغلب الجامعات العربية في مرحلة الليسانس وحتى في الدراسات العليا[17]. ومن ضمن الجامعات العربية القليلة التي تدرّس فيها تعليمية اللغات كتخصص قائم بذاته نذكر جامعات الجزائر والمغرب وتونس.

والغريب في هذا الأمر أن أقسام تعليم اللغات الأجنبية في الجامعات العربية تقدّم هذا التخصص لطلبتها في جميع المراحل الجامعية، مما يجعلنا نتساءل لماذا ندرك الأهمية الكبيرة لهذا التخصص في تعليم اللغات عندما يتعلق الأمر باللغة والثقافة الأجنبية، بينما نهمله في تعليم لغتنا وثقافتنا؟ هل يعود ذلك إلى جهل المتخصصين في اللغة العربية به أم إلى وجود نية في جعل العربية متخلفة عن ركب المعارف والحضارة ؟

ومهما تعددت أسباب ذلك فإن النتيجة واحدة؛ فتعليمية اللغات تخصص لا يدرّس في أقسام ومعاهد اللغة العربية، علما أن من بين أهداف تلك الأقسام تكوين معلمي العربية.

- إن تعليمية اللغات غير معروفة – مصطلحا ومفهوما – لدى الكثير من أساتذة أقسام اللغة العربية، فالنظرة السائدة لديهم أن مجال تعليم اللغة تضطلع بدراسته علوم التربية أو علم النفس التربوي، أو أن مفهومها يتداخل مع اللسانيات التطبيقية.
- ندرة المجلات المتخصصة في هذا العلم، وهذا نتيجة لغيابها عن الثقافة الجامعية.
- افتقار الجامعات العربية إلى مراكز أو وحدات بحث متخصصة في دراسة قضايا تعليم العربية من منظور اللسانيات وتعليمية اللغات.
- عدم توجيه البحث العلمي الجامعي نحو استكشاف هذا التخصص وتوظيفه في خدمة اللغة العربية.

2-2- **إشكالياتها في البحث العلمي العربي:**

إن التخلف في البحث العلمي لأي لغة يؤدي حتما إلى تخلفها في مجالات التعليم والإعلام، والثقافة عامة، فالتوجه إلى المكتبات العربية وتفحص عناوين كتبها وفهارسها يكشف لنا عن وجود الكثير من الثغرات، ناهيك عن تصفحها أو تصفح بعض صفحات الإنترنت، وإجمالا قادتني دراسة تقييمية للبحث العلمي العربي في مجال تعليم اللغات عامة ومجال اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات بخاصة إلى تسجيل عدد من الإشكاليات أجملها في ما يلي:

1- **الفردية:** من سلبيات البحث العلمي العربي في مجال تعليم اللغة اتسامه بالفردية والتشتت وعدم التنسيق بين مختلف الباحثين ومراكز البحث، وهذا ما نتج عنه:

- عدم توحيد المصطلحات والاختلاف في الكثير من ترجمات المصطلحات، ومثال ذلك مصطلح (Didactiques Des Langues) الذي ترجم عدة ترجمات عربية من قبيل: تعليمية اللغات، اللسانيات التعليمية، علم تعليم اللغات، ديداكتيك اللغات، علم تدريس اللغات، تعليميات اللغات.
- ندرة المعاجم المتخصصة في تعليمية اللغات واللسانيات التطبيقية؛ إذ لا زال الباحث العربي الى يومنا هذا يعتمد على بعض المعاجم الأجنبية في تحديد المفاهيم التعليمية، لخلو المكتبات العربية من معجم مختص يمكن الاطمئنان إليه، عدا –حسب علمي– معجم (المنهل التربوي) لـ"عبد الكريم غريب " الذي رغم غلبة الصبغة التربوية عليه إلاّ أنه يتميز بالشمولية والتوسّع في تعريف المصطلحات من عدة وجهات : لسانية وتربوية ونفسية .....
- خصاصة في الكتب والأبحاث التي تقدّم هذا التخصص للثقافة العربية وتعّرف به، مقارنة مثلا مع ما أُلّف من كتب لتعريف اللسانيات، وأما العدد القليل من المحاولات فقد نشرت في مجلّات، أو ضمن أعمال ملتقيات.[18]

2- **النظرة العلمية الضيّقة:** كثيرا ما تضيع البحوث العلمية العربية في مجال تعليم العربية في متاهات النظريات والمفاهيم النفسية والتربوية والاجتماعية وأحيانا اللسانية، إذ نجد إما أبحاثا تستعرض نظرية معينة أو مفهوما أو تقدم تصورا عن تعليم اللغة العربية[19] ، أو أبحاثا تطبيقية تتناول أثر طريقة أو تقنية أو مفهوم في تعليم العربية، ولكن ما يُعاب على كل تلك الأبحاث أنها تصدر من وجهة نظر معزولة ومحددة ؛إما نفسية أو تربوية أو اجتماعية أو لسانية فقط، من دون الانطلاق من خصوصية رئيسة لتعليم اللغات وهي أن هذه العملية تتجاذبها وتتحكم فيها عدة تخصصات ومعارف تتآلف وتتآزر من أجل إنجاحها.

إضافة إلى ذلك فان تلك البحوث لم تعالج قضايا اللغة العربية من خلال نظرة شمولية عامة وأخرى تفصيلية خاصة، بل جنحت في معظمها إلى الثانية، وهذا ما تسبب في عدم اندراج جميع تلك المعالجات والاقتراحات والحلول في شبكة واحدة لخدمة جميع قضايا اللغة العربية. وبقائها مجرد مجهودات متفرقة غير متكاملة، من الصعّب تنفيذها والاستفادة منها.

3- **سيطرة الجهود النظرية على التطبيقية:** تغرق الأبحاث العربية في بحر تقديم الأمور النظرية، والإسهاب في شرحها إلى درجة أن تصير مستنسخة من بعضها، فمثلا لو قرأنا ما كُتب عن اللسانيات التطبيقية نجده في أغلب الأحيان مأخوذا من كتابي:(علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية) لـ"عبده الراجحي"، و(دراسات في اللسانيات التطبيقية) لـ"حلمي خليل" أو معتمدا على آرائهما وحتى تحليلاتهما، في حين نجد أن هذا التخصص قد

توسّع مفهومه و تعددت فروعه بشكل كبير في الدول الغربية، إلى درجة أن الأبحاث الغربية لم تعد تتحدث عن اللسانيات التطبيقية بل عن فروعها الكثيرة والمتنوعة، التي غدت في حد ذاتها علوما غزيرة المعرفة. ومن مظاهر هذا الواقع أيضا كثرة الكتب والمقالات التي تتناول موضوع طرائق تعليم العربية الذي يفترض أنه موضوع قابل للتطبيق، ومع ذلك فإننا نجدها في أغلب الحالات تستعرضه من دون إجراء دراسات ميدانية أو تطبيقية على عينات من المتعلمين.

4- هيمنة الصبغة التربوية مقابل تهميش اللسانيات: رغم التطور والنقلة النوعية التي حققتها اللسانيات عند توظيفها في تعليم اللغات إلا أن الدراسات العربية لازالت تسيطر عليها الصبغة التربوية. و بخاصة في دول الخليج والمشرق، بينما الوضع في المغرب العربي فإنه أحسن حالا؛ لوجود حركة لسانية أكثر نشاطا. والدليل على هذه الوضعية ما تزخر به المكتبات من كتب حول طرائق تعليم اللغة العربية تناولت الموضوع من وجهة نظر تربوية، فأسهبت في تقديم طرائق لتدريس فروع اللغة العربية مستوحاة من طرائق تربوية عامة كالطريقة الحوارية والاستقرائية، ومن دون اقتراح طريقة نابعة عن تصوّر صحيح لخصائص اللغة العربية باعتبارها مادة تعليمية مختلفة عن المواد الأخرى. ويندرج ضمن هذا الحال اختيار المقاربات التربوية كالتدريس بالأهداف و المقاربة بالكفاءات أساسا رئيسا و وحيدا لتعليم اللغة العربية وإغفال المقاربات والمناهج اللسانية. ومثال ذلك ما نجده في مناهج تعليم اللغة العربية الجزائرية التي تطبق المقاربة بالكفاءات في تدريس جميع فروع العربية، من دون مراعاة لخصائص اللغة كمادة تعليمية مختلفة، وهنا ينبغي أن نتساءل اذا كانت المقاربات التربوية كافية وقادرة على تعليم اللغات فما فائدة جميع تلك البحوث وطرائق تعليم اللغات التي تنتجها تعليمية اللغات؟

وبناء على ما سبق، نخلص إلى التأكيد على أن الساحة العلمية العربية تزخر بالأبحاث والكتب التي تناولت مسألة تعليم لغتنا؛ غير أن ذلك الإنتاج الغزير لم يترجم إلى واقع عملي، وبقيت مواضيعها تدور في فلك الكلام النظري والاجترار، إضافة إلى الطابع التقليدي « الذي تتصف به بعض البحوث العلمية اللغوية، والتشتت، وبالتالي عدم قدرتها على الاستجابة لمتطلبات العصر »[20].

2-3- إشكالياتها في مناهج تعليم اللغة العربية:

إن أهم مجال يمكن أن نستفيد فيه مما تقدمه تعليمية اللغات هو مناهج تعليم اللغة العربية، بدءا بأهدافها وانتهاء بتقويمها ومرورا بمحتواها وطرائق ووسائل تقويمها، ولكن يبدو من خلال معاينة نماذج من مناهج تعليم العربية أنها لم تستفد من هذا العلم كما يجب، ولم تطبّق اللسانيات في حل الإشكاليات اللغوية التي تصادف تعليمها، والدليل على ذلك هو الضعف العام في استعمال اللغة العربية لدى أبنائها، والذي يرجع أساسا إلى غياب النظرة العلمية المنظّمة إلى تعليمها، وقد أكد "عبده الراجحي" هذه النقطة في قوله: «... إن حال تعليم العربية عندنا يرجع في أساسه إلى سبب جوهري لا تنفع معه معالجة الأسباب الفرعية، ألا أنه غياب المنهج العلمي »[21]. ومن مظاهر غياب المنهج العلمي في تعليمنا إغفال الجانب اللساني من قضية تعليم العربية، رغم أن بناء برنامج لتعليم اللغة لا بد أن يستند إلى معرفة كافية بطبيعة هذه اللغة وطبيعة المتكلم، وقد قدمت اللسانيات وصفا علميا للأنظمة اللسانية وكشفا لخصائصها، ولذلك لا يمكن التغاضي عن تلك النتائج، ولكن ما هو حاصل في

بناء مناهج اللغة العربية، وبخاصة مناهج تعليمها للناطقين بها، أن واضعيها قد اعتمدوا « في المقام الأول الغالب على ما أتيح لهم من معطيات مستفادة من أصول التربية، وعلم النفس غير أن عنصرا رئيسا من عناصر القول في هذه المسألة ظل غائبا والعنصر الذي أعنيه هنا هو اللغة نفسها، بطبيعتها الخاصة ونظامها الذاتي ... ذلك أن النظر في طبيعة الموضوع لا يقل أهمية عن النظر في طبيعة المتعلم عند أية محاولة تشكيل طريقة في تعليمه»[22].

إضافة إلى ذلك فمن أدلة عدم استفادة مناهج تعليم العربية من تعليمية اللغات ما تعانيه من تخلف وعدم مواكبة لمستجدات العصر مقارنة مع اللغات الأخرى، فكما رأينا سابقا فإن هذا العلم قد رفع من كفاءة تعليم اللغات الأجنبية وثقافتها؛ فاستطاع الغربيون أن يعايشوا عصر العولمة والسرعة، وأصبحوا يعلمون لغاتهم في وقت قصير مقارنة مع ما يقضيه المتعلم العربي، الذي نعلّمه الاستئناس بالعربية وليس استعمالها في التواصل.

3- التحديات:

إن التحديات التي تواجه تعليمية اللغات و اللغة العربية اليوم تحتاج الى حلول عملية تبدأ أوّلا من إدراكنا واقتناعنا بأهمية هذا التخصّص، ثم معرفة مدى انسجامه مع الواقع اللغوي والثقافي العربي واستجابته لمتطلباته. وسعيا لذلك ينبغي معرفة الامكانات التي يمكن أن توفرها تعليمية اللغات لحل مشاكلنا اللغوية .

3-1- أهميتها في الرفع مستوى مناهج تعليم العربية:

تكمن أهمية هذا التخصص في اعتماده على عدد من المبادئ التي يحتاج إليها تعليم العربية ليتجاوز أزمته وهي:

- تؤلف تعليمية اللغات بين العلوم التي لها صلة بعملية تعليم اللغة، فتتبنى بذلك نظرة تقاطعية إلى الإشكاليات والقضايا. وتكون ثرية ومفيدة أكثر من النظرة المستقلة والأحادية؛ لأنها تنبع من عدة وجهات نظر، إضافة إلى أن تعلم وتعليم لغة هو عملية متشعبة الامتدادات، فنحن اليوم في حاجة ماسة إلى تخصص معرفي يربط بين تلك العلوم، ويؤلف بين نظرياتها ومفاهيمها لتقديم ما يناسب فعلا تعليم وتعلم اللغة والثقافة العربية، على أن يكون ذلك تأليفا علميا وليس مجرد اجترار وتكرار للمعلومات.
- تدرس تعليمية اللغات العملية التعليمية دراسة علمية، تستند على مقومات المنهج العلمي وأدواته، من انتقاء وتنظيم وتجريب وموضوعية... وكما رأينا سابقا فإن تعليم العربية يعاني من غياب منهج علمي يضبطه ويخرجه من بوتقة التراكم المعرفي.
- تراعي خصوصية المادة المدرسة وهي اللغة، وهذا ما يجعلها قابلة للتكيف مع أي لغة، فلتعليمية اللغات اليوم عدة فروع؛ إذ لكل لغة تعليميتها، كما أن لكل تعليمية لغة تعليميات أخرى بحسب وضعية اللغة، كتعليمية اللغة الأولى أو تعليمية اللغة الأجنبية.
- هي ليست علما نظريا يتطور داخل الجامعات ومؤسسات البحث العلمي فقط، بل علم تطبيقي ينبغي أن يراعي المعلمين، وذلك ببسط إجراءاته وتعميقها بينهم[23]، حتى يسهل عليهم تطبيق وتجريب ما تفرزه تعليمية اللغات من طرائق وتقنيات، فهي إذن علم ينقل المعرفة التعليمية من النظري إلى التطبيق والتجريب، وما أحوجنا إلى مثل هذه العلوم التي تنقص من سيطرة الجوانب النظرية على التطبيقية في حياتنا العلمية.

3-2- أهميتها في تكوين معلمي اللغة العربية:

تحدث "عبد الرحمن الحاج صالح" منذ أكثر من أربعين سنة عن أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية[24]، عندما كانت اللسانيات وافدا جديدا على الثقافة العربية، وقد كانت دعوته في هذا المقال صريحة وقوية لضرورة تطبيق المبادئ والمفاهيم اللسانية في تحسين مستوى معلمي العربية، ولكننا اليوم نعيد هذه الدعوة اليوم من وجهة نظر وافد حديث على الثقافة العربية ؛إذ لا بد أن نتكلم اليوم عن أثر تعليمية اللغات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية.

يجري تكوين وتأهيل المعلمين في أقسام اللغة العربية، وكليات التربية والمدارس العليا للأساتذة عن طريق تدريسهم عدة معارف، يغلب عليها الطابع النظري والتربوي خصوصا، في حين تغيب عنها اللسانيات، وتعليمية اللغات في الكثير من الحالات؛ فأما اللسانيات فلا تكمن أهميتها في أنها تمدنا بمادة علمية دقيقة عن اللغة فقط، بل تمدنا أيضا بمعطيات تتعلق بالمنهج ومبادئ التحليل اللغوي ،فهي تقوم بشكل عام على مبادئ مثل الاقتصاد وتعميم النتائج والمقارنة التي تهدف إلى ضبط ما هو كلي وعام، وتحديد الخصوصي والاستدلال والتعليل الذي يلغي الذاتية والانطباع، ومن ثمة فإنه بالإمكان استثمار هذه المبادئ في اختيار المادة اللسانية وطرائق عرضها[25]، وكذا في تزويد معلم اللغة بأدوات منهجية تعينه على فهم الكثير من الظواهر اللغوية وتعليلها.

وأما تعليمية اللغات فإنها تزود معلم اللغة بتقنيات وإجراءات نقل المعارف التربوية والنفسية والاجتماعية واللسانية التي حصلها من مستوى النظري إلى التطبيق والتجريب؛ فهي تضعه في سياق ممارسة التعليم وليس في سياق تعلم التعليم. كما أنها تدفعه إلى التفريق بين ممارسة طرائق عامة في التدريس كالطرائق الإلقائية والحوارية والقياسية والاستقرائية وطرائق خاصة فقط بتعليم اللغات، كالطرائق السمعية الشفوية والتواصلية، وهذا التمييز يزيد من إدراك المعلم لخصوصية تعليم اللغة مقارنة بتعليم المواد العلمية الأخرى، والفرق هنا يكمن في الأهداف الرئيسية المرجوة من كل نوع من التعليم؛ فإذا كان تعليم المواد العلمية يهدف في المقام الأول إلى تزويد المعلم بمعلومات ومفاهيم حول ذلك التخصّص؛ فإن تعليم اللغة يهدف ضمنيا في الآن نفسه إلى تعليم عدة مهارات لغوية (استماع، حديث، قراءة ،كتابة)، وعدة مهارات عقلية وثقافة تلك اللغة.

ومن الخدمات التي يمكن أن تقدمها تعليمية اللغات لمعلم اللغة أيضا تحسيسه بمشاكل تعلم اللغة، ومنحه خبرة تساعده على توقع المشاكل والصعوبات، والتنبه إلى حدوثها ،والتعامل معها بالطريقة السليمة وتهيئته للتعليم.

إن تعليمية اللغات من هذا المنطلق تساهم حقيقة في الرفع من مستوى معلم اللغة العربية، وربما تكون التجربة الجزائرية مثالا ينبغي تعميمه في هذه النقطة، إذ تدّرس مادتي اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات لجميع طلبة أقسام اللغة العربية والمدارس العليا للأساتذة وكليات التربية وأقسام علم النفس، وقد وقفت على أثر تدريس هاتين المادتين في تحسين مستوى معلم العربية من خلال إجراء مقابلات شفوية مع بعض المفتشين وحتى بعض المعلمين، الذين أكدوا فاعلية دراستها في إكساب معلم اللغة العربية خبرة تجريبية تساعده على الانسجام مع الوسط التعليمي بسهولة وبسرعة.

4-3- أهميتها في التعلم الذاتي و المستمر للعربية:

يعرّف التعلم الذاتي على أنه « أسلوب يدرس فيه المتعلم وحده، مستعينا بمواد مطبوعة أو مذاعة (بالصوت أو بالصورة) أو مسجّلة على أشرطة معدة سابقا، يقوم هذا النمط من التعليم على مبدأ التعليم الذاتي (autodidactique)»(26). فبإمكان المتعلم اليوم أن يتعلم من دون وجود معلم أمامه، بل بالاستعانة بوسائل تكنولوجية معدة سلفا، وتحوي برامج بالصوت والصورة، وقد أصبح هذا التوجه ضرورة عصرية أملاها الكم المعرفي الهائل الذي تفرزه المخابر ومراكز البحث يوميا، ومن أبرز أهداف هذا النوع من التعليم تدريب المتعلم على الاعتماد على نفسه والمداومة على التحصيل، من خلال تعويض المنهاج الدراسي والمعلم ببرنامج يوضع في أقراص مضغوطة أوفي أشرطة أو في مواقع الإنترنت. و من المواد التي ينبغي أن يتعلمها الإنسان ذاتيا اللغة بحكم أنها مادة تحصل **بالتكرار والممارسة** وتتميز بالحركية التي لا يستطيع المعلم والمنهاج توفيرها بالقدر المطلوب، لوجود فروق جوهرية بين الأسلوبين.

مازال تعلم العربية ذاتيا يبحث عن المكانة اللازمة رغم الحاجة الملحة إليه، ورغم توفر عدد من العوامل التي تستدعيه بقوة ومنها(27):

- أهمية التعلم الذاتي لتعويض أوجه النقص والقصور في تعليم العربية.

- تلبية مطالب تجديد المعرفة اللغوية تماشيا مع مبدأ التعلم مدى الحياة.

- تعليم أبناء الجاليات العربية في المهجر وبعض الفئات التي حرمت من التعليم النظامي ومحو الأمية.

ومع هذه الحاجة الملحة إلا أن برامج التعلم الذاتي للعربية تتميز بقلة العدد ونقص الكفاءة؛ فأما نقص العدد فيمكن ملاحظته من خلال إجراء دراسة إحصائية لبرامج تعليم اللغات التي تباع في المكتبات أو مواقع تعليم العربية في الإنترنت، ومقارنتها بما يتوفر في تعليم اللغات الأخرى، وأما الكفاءة فيمكن معاينتها من خلال تحديد مدى مطابقتها للمعايير العلمية العالمية لصناعة برامج التعلم الذاتي، فمثلا لو زرنا بعض مواقع تعليم العربية للناطقين بها أو للناطقين بغيرها فإننا سنلاحظ أنها مازالت تعتمد على طريقة الترسيخ بالتمارين فقط، بدلا من الاعتماد على الترسيخ ببناء الأنشطة؛ فالطريقة الأولى تهدف إلى تدريب المتعلم على توظيف العنصر اللغوي الذي تعلمه (سواء كان صوتا أو كلمة أو قاعدة نحوية) في جمل وصيغ، أما الثانية فتتعدى ذلك إلى توظيف ما تعلمه في إنجاز فعل لغوي حقيقي؛ كأن نطلب منه ملء استمارة معلومات أو كتابة رسالة إلى غير ذلك من الأنشطة التي تدفع المتعلم إلى إنجاز مهمة لغوية. كما أن تلك المواقع والبرامج تقوم على التسميع والتحفيظ بدلا من التمهير وإشراك المتعلم في ممارسة اللغة والتواصل مع البرامج، وليس التلقي فقط. وهذا العمل يتطلب البرامج الذكية، التي يمكنها تصحيح أخطاء المتعلم، وتحديد نوعية التمارين والأنشطة المناسبة لمستواه وللصعوبات اللغوية التي يعانيها.

تقوم البرامج اللغوية التعليمية في عملها على تحليل الوحدات اللسانية وانتقائها وتنظيمها في شبكة تصلها مع بعضها البعض، وكفاءة تلك البرامج مرتبطة بعمليات التحليل والانتقاء والتنظيم، وعلى أساس ذلك وحتى نبني برنامجا تعليميا للغة العربية ينبغي أن نحلل المعرفة اللغوية تحليلا علميا، وأن

ننتقي وننظم المادة اللغوية وفق معايير تعليمية اللغات، التي تتدخل في هذا الجانب لتعوض دور المعلم، وتقدّم سبلا أخرى للتقريب بين متعلم اللغة والبرنامج المعد لتعليمه.

3-4:أهميتها في تحقيق جودة تعليم اللغة العربية:

عرف مفهوم الجودة انطلاقته في الولايات المتحدة الأمريكية في منتصف العشرينيات من القرن الماضي، ثم عرف نقلة نوعية في اليابان منذ الخمسينيات نتيجة الظروف الملائمة التي عرفها هذا البلد في تلك الفترة، واستمر في التطور إلى ان صارت الجودة شعارا ومعيارا عالميا للتعامل العقلاني، وشرطا من شروط إرساء الثقة والشفافية بين مختلف الأطراف [28].

إن الجودة قبل أن تكون مطلبا هي ثقافة وأسلوب حياة، ارتبطت لدينا بالإسلام الذي حثنا على إتقان العمل وعلى التعاون من أجل تحقيق ذلك. وتطبيق هذه الثقافة في مجال التعليم العام في الدول العربية أصبح مطلبا ملحا ينبغي الاستجابة له؛ لأنه سيسمح لنظامنا التعليمي أن يظهر بصورة متقنة، تتماشى والتطورات العالمية الحديثة، التي أصبحت فيها الجودة الشاملة آلية حتمية للالتحاق بالمقاييس العالمية، وتحقيق تطورها وضبطه. فالجودة إذن هي آلية و وضعية يمكن ملاحظتها وقياسها، و تتبع مسار تطورها بواسطة مجموعة من الأدوات والآليات الكمية والنوعية، التي تقوّم أبعادها ومميزاتها [29]. كما أنها لا تقوم دون العمل الدؤوب على تطويرها باستمرار فلا يكفي الحصول على الاعتراف بالجودة من أي هيئة الدولية في غياب آليات دعمها بشكل دائم.

ومن الآليات والأساليب المستخدمة في الدول الغربية لتحقيق جودة تعليم اللغات، التركيز على الاستفادة من البحوث التي تقدمها تعليمية اللغات؛ على أساس أنه تخصص يربط بين كل العلوم والتخصصات التي تخدم عملية تعليم اللغات، ويقدم **خلاصة تطبيقية** أكثر منها نظرية. إن ما يخوّل لهذا التخصص المساهمة في تحقيق جودة تعليم اللغة العربية هو المرجعية التي تنطلق منها، وهي اعتبار تعليم اللغات عملية علمية قائمة على أسس وتقنيات مضبوطة، ومن المعروف أن التحديات العالمية المعاصرة تحتم علينا إتباع المنهج العلمي في مواجهة المشاكل والأخطار، وهذا الفكر الإنساني الحديث يتقارب أو هو امتداد للنهضة الفكرية التي ظهرت في بداية القرن العشرين، والتي تعتبر اللسانيات أحد مظاهرها بحكم أنها هي التي أدخلت المنهج العلمي إلى العلوم الإنسانية؛ فأثّرت في كثير من العلوم ومن بينها تعليمية اللغات التي تنظر إلى العملية التعليمية على أنها أشبه بالصناعة منها إلى العمل الفني .

كما تساهم تعليمية اللغات بفعالية في تقويم تعليم اللغة العربية؛ وذلك من خلال وضع اختبارات الكفاءة للمعلمين والمتعلمين و المؤسسات، على أسس علمية لغوية وتربوية ونفسية واجتماعية تراعي خصائص اللغة العربية والمجتمع العربي عامة. هذا إضافة إلى أن تعليمية اللغات لا تستند إلى المفهوم التقليدي للتقويم و إنما إلى تطبيق مفهوم الجودة . والاختلاف بين المفهومين هو أن "التقويم ينطلق من مقارنات بين المتوخى والملاحظ بينما تهدف محاولات تحقيق الجودة إلى التحسين المستمر للنتائج والاستعمال الأكثر نجاعة" [30].

4-اقتراحات للاستفادة من تعليمية اللغات في تطوير اللغة العربية:

لا يزال حقل تعليمية اللغات بكرا في الثقافة العربية يحتاج إلى نشر الوعي بأهميته، وما يمكن أن يقدمه من خدمات للغة العربية، ولتحقيق ذلك

ينبغي اتخاذ إجراءات عملية تسرّع من عملية الاستفادة منه حتى لا نزيد من تخلفنا، وتخلف لغتنا وثقافتنا في عصر يكاد يلحق آخره بأوله، وجديده بقديمه، وصغيره بكبيره، ومستقبله بحاضره. إننا اليوم بحاجة إلى حلول عملية لا نظرية إلى جهود جماعية لا فردية، إننا بحاجة إلى تطوير البحث العلمي الخاص باللغة العربية، ولتجسيد ذلك أقدم جملة من الاقتراحات:

1 –إعادة النظر في تصوراتنا عن اللغة العربية التي لا تحتاج اليوم إلى الدفاع عنها بل نشرها. وإعادة النظر هذه ينبغي أن توضح الأهداف العامة والمنطلقات التي توجه عملية تطويرها في مختلف المجالات، وعلى هذه الأهداف والمنطلقات أن تعكس متطلبات الثقافة العربية والعولمة، وما وصلت إليه العلوم والتكنولوجيا من معارف، وأول منطلق هو أن نوسّع نظرتنا إلى اللغة العربية؛ فهي ليست مجرد نظام تواصلي فقط بل أداة للتفكير والإبداع والتأثير.

و لذلك علينا أن ندرس واقعها السوسيولساني، ونستخرج مختلف التغيرات التي مسّت استعمالها وانتشارها أوانحسارها ليس فقط في المجتمعات العربية، بل حتى في العالم، وذلك من أجل وضع الطرائق التعليمية المناسبة و الآليات والتقنيات الناجعة.

2 –تدريس تعليمية اللغات في أقسام اللغة العربية وفي أقسام علوم التربية والعلوم الإنسانية، من أجل تقريبها من الجامعة التي تعد مركزا لتقدم البحوث العلمية، وأيضا من أجل الرفع من مستوى وكفاءة أقسام اللغة العربية.

3 –تخصيص مراكز ومخابر بحث تعمل على تطبيق تعليمية اللغات في تعليم العربية والتنظير لتعليمية اللغة العربية، على أن يشتغل في هذه المراكز باقة من المتخصصين في جميع المجالات التي تتصل بتعليمية اللغة العربية، حتى تتآلف وتتعاون التخصصات في خدمة هدف واحد.

4 –توفير قاعدة معلومات للبحوث العلمية في مجال تعليم اللغة العربية، تسمح لأي باحث أن يسجل موضوع بحثه أو ملخصا عنه ،وأن يطلع على بحوث غيره في العالم العربي ،كما يمكن لهذه القاعدة أن توصل بجامعات وأقسام للغة العربية ليتم تزويدها بالبحوث الجامعية التي تبقى دائما حبيسة رفوف أرشيف الجامعة.

5 –وضع خطة عمل للبحوث الجامعية والدراسات بصفة عامة في مجال تعليم العربية تستند على معايير علمية تنظيمية للقضاء على الفوضى واللاتناسق في البحث العلمي العربي، وذلك من خلال:

- تشكيل جهاز للتخطيط لتعليم العربية، يهتم ببناء المشاريع وخطط العمل، ويجمع البيانات والتقارير عن وضع اللغة العربية.
- تأسيس هيئة أو لجنة تسهر على تنفيذ المشاريع التي يضعها جهاز التخطيط؛ وذلك باختيار وتوجيه المواضيع التي ينبغي البحث فيها في كل سنة، من خلال وضع محاور كبرى تنتمي إلى مشروع بحثي عام ترومه المؤسسة أو الجامعة؛ فأكثر البحوث نجاعة هي التي تتم ضمن مشروع محدد الأهداف والأبعاد. على أن يدرس كل باحث جزءا أو جانبا من جوانب المشروع ثم تجمع تلك الأبحاث لتستفيد منها الهيئة في تنفيذ المشروع البحثي العام. وتأتي أهمية تنظيم وتسيير البحوث الجامعية على هذا النحو في أنها تسمح بدراسة البحوث الكبرى والمتشعبة التي لا يمكن لفرد أن ينجزها.
- تشكيل هيئة جودة تعليم العربية على غرار (CECR) [31] تضطلع بمهمة تحديد المعايير العلمية التي ينبغي أن يقوم عليها هذا التعليم، كما

أنها تطبق معايير الجودة والكفاءة على المؤسسات التعليمية ،ومن شأن هذه الهيئة أن تضبط تقويم مناهج تعليم العربية ومؤسساتها و تيسّرها.

نخلص إلى أن تعليمية اللغات في الوطن العربي، رغم ما توفره من إمكانات علمية نظرية وتطبيقية لخدمة قضايانا الراهنة، إلا أنّها تعاني من إشكالات وعوائق على مستويات تلقيها وتلقينها وتوظيفها في تعليم اللغة العربية، ولتجاوز هذه العوائق نبدأ من تلقيها بالصورة المتطورة التي وصلت إليها الآن، لأن اجترار المقولات التي تجاوزها العلم والزمن لن ينتج علما، ولن يساعدنا على تلقي العلوم والمعارف الحديثة بشكل سليم، يحقّق نهضتنا اللغوية والعلمية.

المراجع والحواشي:

1 -D. Girard : linguistique appliquée et didactique des langues, Armand Edition, Longman, Paris, 1972, p 09.

2- للمزيد من التوضيحات يمكن الرجوع إلى رشيد بناني: من البيداغوجيا إلى الديداكتيك (دراسة وترجمة)، الحوار الأكاديمي والجامعي، ط1، المغرب، 1991، من 37-80.

3-B .Kammerer :qu'est ce que la didactique ?;www.ispef.univ-lyon2 .FR (05/2011).

4- مازال مصطلح ديداكتولوجيا اللغات والثقافات يستعمل في أوروبا إلى يومنا هذا ولكن في إطار محدود فقط.

5-C. Puren:la didactique des langues cultures étrangères entre méthodologie et didactologie, les langues modernes ,N 3,paris,1999.

6- D.COSTE: construction et évolution des discours de la didactique du FLE,ELA,N 61,didier erudition,paris,1976, p53.

7- S. Moirand :Décrire les discours d une revue sur l'enseignement des langues, ELA, N 61, didier erudition, paris, P27.

8- هناك فرق بين لغة المنشأ langue maternelle واللغة الثانية langue seconde واللغة الأجنبية؛ إذ أن لغة المنشأ تعني اللغة التي اكتسبها الطفل في محيطه الاجتماعي وغالبا ما تكون لهجة، واللغة الثانية كمصطلح جاءت من أجل تمييز وضعية تعليم لغة المنشأ عن تعليم اللغة الوطنية أو الرسمية للبلد الذي يعيش فيه الإنسان، التي غالبا ما تكون قريبة من لغة المنشأ ،ولكنها مختلفة عنها،مثل اللغة العربية الفصيحة بالنسبة للكثير من الأطفال العرب المتكلمين بلهجات غير عربية كالأمازيغية،أو اللغة الفرنسية في مستعمراتها. واللغة الأجنبية هي لغة دخيلة عن المتكلم ؛لأنها بعيدة عن واقعه اللغوي أو عن لغته الأولى، وقد فرق الفرنسيون بين هذه المصطلحات عند حديثهم عن FLM و FLSو FLE .لمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع إلى:

J. P . Robert: dictionnaire pratique de didactique du FLE, Ophrys, 2eme édition, Paris, 2008, p 88.

9-R. Galisson et D. coste : dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Edition N°6, 1988, France, p 151.

10-M. Pothier, formation à la recherche et recherche à la formation en didactique, www.cairn.info/revue-ela-2001page385.htp(05-2011) .

11- هذه العبارة هي عنوان الفصل الأول من كتاب الدكتور بشير إبرير: تعليمية النصوص، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2007، ص 07. وقد وجدت أنها من أدق العبارات و التعريفات التي تضمنتها الكتابات العربية ؛فقد لخّصت أهم خصائص تعليمية اللغات في ثلاث كلمات مفاتيح :معرفة -علمية -خصبة.

12- تقترح الطريقة العملية أن يتم التركيز على المهام التي يتعين القيام بها في إطار المشروع التعليمي، الذي يهدف إلى تنمية مهارات التلقي والتفاعل.وهي بذلك تنظر إلى مستخدم أو متعلم للغة على أنه ممثل يؤدي مهام تواصلية في ظروف سياقية

ينظر P. Robert : dictionnaire pratique de didactique du FLE , Ophrys, paris, 2008, p 12.

13-أحمد حساني،دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر ،2009، ص130.

14–حافيظ إسماعيلي علوي: تجليات تلقي اللسانيات في الثقافة العربية، دكتوراه مخطوطة، جامعة بنمسيك، الدار البيضاء، 2002، ص30.

15– تحصلت على البرامج والمقررات من مواقع تلك الجامعات والمعاهد على الإنترنت.

16– بدأت في جمع المقابلات والملاحظات منذ سنوات خلال زيارتي لبعض جامعات ومراكز البحث العربية وحضور ملتقيات علمية دولية.

17– على سبيل المثال لا الحصر نذكر الكلية الجامعية بالليث (فرع الطالبات جامعة أم القرى (السعودية)، جامعة نزوى (سلطنة عمان)، جامعة الزيتونة وفيلادلفيا(الأردن)، جامعة الكويت كلية البنات (الكويت).

18– مثل:مقال ما هي التعليمية؟ لمولاي ادريس شابو، وما هي الديداكتيك؟ لمحمد الدريج، والتعليمية معرفة علمية خصبة لبشير ابرير . وكتاب من البيداغوجيا إلى الديداكتيك لرشيد بناني.

19– مثال ذلك:طرق تدريس اللغة العربية لعلي احمد مدكور الذي يبدو من خلال عنوانه أنه سيقدم طرائق خاصة بتعليم العربية غير أن المتن يتضمن تقنيات تربوية لتعليم مهارات وفنون لغوية من دون الاستناد إلى مبادئ نظرية محددة، عدا أنه اقترب من تقديم تصور تربوي عن تعليم العربية . والكلام نفسه يصدق على كتاب تعليم اللغة العربية (بين النظرية والتطبيق) لحسن شحاتة.

20– عبد الرحمن الحاج صالح: نماذج من البحث العلمي الخاص باللغة العربية لمواجهة تحديات العصر، اللغة العربية إلى أين؟ منشورات الأيسيسكو، المغرب، 2002، ص 221.

21– عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية، ط2، لبنان، 2004، ص 90.

22– نهاد الموسى:الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2003، ص 31.

23– رشيد بناني: من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، ص 47.

24– نشر هذا المقال في مجلة. **اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية، جامعة الجزائر، عدد** 4، **سنة** 1974.

25–عبد القادر الفاسي الفهري وآخرون تعليم اللغة العربية والتعليم المتعدد، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، ج2، الرباط، 2002، ص175.

26– عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، منشورات عالم التربية، ج1،المغرب 2006، ص 357.

27– نبيل علي: اللغة العربية وعصر المعلومات، سلسلة عالم المعرفة، العدد 376، الكويت، 2001، ص 269، و270.

28– محمد مزيان :تدبير جودة التعليم، مطابع افريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2005، ص 9.

29– المرجع نفسه، ص167.

30– الحسن اللحية:المدرسة والعولمة(الكفاية والمنهاج والايزو)، إصدارات فيديرانت، المغرب، 2004، ص246.

31– توجد لدى الإيزو (ISO) شبكة من المعايير لقياس كفاءة مناهج تعليم اللغات على المستوى الدولي، كما يهتم CECR بالعملية نفسها ولكن على الصعيد الأوروبي .